

## LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN PERSONAS MAYORES Propuesta de un instrumento de evaluación

**Ramón Tirado Morueta**

Profesor Titular

Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Campus "El Carmen", s/n 21007 Huelva (España) – Email: [rtirado@dedu.uhu.es](mailto:rtirado@dedu.uhu.es)

**Ángel Hernando Gómez**

Profesor Contratado Doctor

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Campus "El Carmen", s/n 21007 Huelva (España) – Email: [angel.hernando@dpsi.uhu.es](mailto:angel.hernando@dpsi.uhu.es)

**Rosa García Ruiz**

Profesor Contratado Doctor

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. Avd. Los Castros, s/n Santander (España) – Email: [rosa.garcia@unican.es](mailto:rosa.garcia@unican.es)

### **Palabras clave**

*Competencia mediática, evaluación de la competencia, educación universitaria de mayores, tercera edad, comunicación, nuevas tecnologías*

### **Key Words**

*Media competence, competency assessment, higher college education, elderly, communication, new technologies*

### **Abstract**

The present article shows the process of creation and validation through pilot testing, of a test developed to assess media literacy of people over 60 years of age. Based on the review of literature on the different conceptions of media literacy, and from Aguaded Ferres' proposal (2011) on the degree of competence of citizenship in Spain, and other similar instruments used in other countries in the European Union. Using the triangulation of experts, a test is proposed, that attempts to measure the level of media literacy of citizens over 60 years involved in academic learning experiences. The validation method is the application of a pilot test on a sample of 17 people aged 60 years or more, six of which have elementary studies, other six have medium level

## Josefina Santibáñez Velilla

Profesora Titular de Universidad

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de La Rioja. Avda. de La Paz 93 26006 Logroño. La Rioja (España)  
- Email: [josefina.santibanez@unirioja.es](mailto:josefina.santibanez@unirioja.es)

## Isidro Marín Gutiérrez

Profesor Asociado

Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Huelva.  
Campus "El Carmen", s/n 21007 Huelva (España) - Email:  
[isidro.marin@dstso.uhu.es](mailto:isidro.marin@dstso.uhu.es)

studies and the remaining five have superior studies. As a result of the study a test is proposed, which in its application to larger samples will continue in the validation process, which decreases the number of items in the case of adapting to the reality of the group of older people indicated.

## Resumen

El artículo muestra el proceso de creación y validación, a través de prueba piloto, de un test para evaluar la competencia mediática de personas mayores de 60 años. Partiendo de la revisión de literatura sobre las diferentes concepciones de competencia mediática, y de la propuesta de Ferrés y Aguaded (2011) sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España, así como de otros instrumentos semejantes utilizados en otros países de la Unión Europea, se propone utilizando la triangula de expertos, un test que trata de medir el nivel de competencia mediática de la ciudadanía de más de 60 años que participan en experiencias formativas universitarias. El método de validación es la aplicación de una prueba piloto a una muestra de 17 personas con 60 años o más, entre los cuales seis tienen estudios primarios, otros seis poseen estudios medios, y cinco estudios universitarios. Como resultado del estudio se propone un test, que en su aplicación a muestras mayores continuará en proceso de validación, en el que disminuye el número de ítems tratándose de adecuar a la realidad del colectivo indicado de personas mayores.

## Introducción

Actualmente se habla de la división o brecha digital. Esta expresión muestra cómo se va estableciendo una separación entre países y personas que carecen de los conocimientos y de las tecnologías requeridas para el desarrollo

de una sociedad de la información. Tal y como indicaba Castells (2001), «una vez que toda la información está en la Red, una vez que el conocimiento está en la Red, el conocimiento codificado, pero no el conocimiento que se necesi-

ta para lo que se quiere hacer, de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer. Esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende, esa capacidad es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen familiar, al nivel cultural y al nivel educativo» (Castells, 2001).

La sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado si pensamos que la formación ciudadana también implica ser competente en el mundo digital. El acceso a la información globalizada, los sistemas de participación en la red, la comunicación a través de los medios electrónicos, son elementos de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas (Gros y Contreras, 2006).

La competencia audiovisual, en general, es un ámbito de estudio aun poco explorado. Si bien, son numerosas las disertaciones elaboradas al respecto, son escasos los trabajos que analizan hasta qué grado conocemos y comprendemos todos los elementos que se derivan de un medio audiovisual, especialmente en poblaciones más alejadas de las generaciones digitales como las personas mayores de 55 años, y en

qué medida esto puede condicionar una brecha digital y, en consecuencia, también social.

La finalidad de este estudio se justifica en la medida en que la que una evaluación de la competencia mediática de las personas mayores puede ayudar a establecer el punto de partida, y de referencia para procesos de alfabetización en este sentido.

### ***Concepto de alfabetización mediática***

El término «alfabetización mediática» o «alfabetización en medios» se ha usado para connotar una actitud crítica en la evaluación de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación de masas: televisión, radio, periódicos y revistas, e Internet. En el informe sobre este tema de la National Leadership Conference, el término se definía de la siguiente manera: La Alfabetización en Medios, se considera un movimiento para extender las nociones de alfabetización incluyendo a los poderosos medios de comunicación post-imprenta que dominan el panorama informativo, ayuda a la gente a comprender, producir y negociar significados, en una cultura hecha de imágenes, palabras y sonidos.

Otro término utilizado en este sentido es «alfabetización digital», utilizado por un número de autores a lo largo de los 90, para referirse a la capacidad para leer y entender textos de hipertexto.

to y multimedia; véase, por ejemplo, Lanham (1995), quien trata el término como sinónimo de «alfabetización en multimedia». Aduciendo que «la alfabetización per se, en una era digital, significa la capacidad para entender información cualquiera que sea el formato en que se presente», y que la alfabetización digital incluye la habilidad para descifrar imágenes, sonidos, etc., además de texto, Lanham argumenta que hay una diferencia fundamental entre alfabetización impresa y digital. La misma fuente digital puede generar sonidos, imagen, etc., además de palabras y números, de manera que el medio de expresión se adecúe a la información que se ofrece, y a la audiencia, de una manera que es imposible en el caso de la información impresa; la persona competente en el mundo digital ha de ser capaz de entender y asimilar estas nuevas formas de presentación.

El concepto se ha hecho muy popular, enfatizando la recuperación y gestión de la información, gracias a Paul Gilster, en su libro con el mismo título (Gilster 1997). Gilster no intenta proporcionar listas sistematizadas de destrezas o componentes específicos como contenidos de alfabetización digital, sino que la define como «la capacidad para comprender y utilizar las fuentes de información cuando se presentan a través del ordenador». Gilster

especifica que «la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas», diferenciando de manera implícita este concepto de otras concepciones más restringidas de la alfabetización informática. Es la cognición de lo que ves en la pantalla del ordenador cuando utilizas un medio en red. Te impone unos requerimientos que siempre estuvieron presentes, aunque eran menos visibles, en los medios análogos de periodismo y televisión. Al mismo tiempo, conjura un nuevo conjunto de retos que te exigen acercarte a los sistemas informáticos sin ideas preconcebidas. No sólo debes adquirir la habilidad de encontrar las cosas, sino que además tienes que adquirir la habilidad para utilizar estas cosas en tu vida...». Otro aspecto fundamental es una valoración de la doble naturaleza de Internet, que permite al usuario comunicarse, difundir y publicar, además de acceder a la información. Gilster ve la alfabetización digital – «alfabetización en la Era Digital» – como la moderna puesta en práctica del concepto tradicional de alfabetización, del que siempre se ha considerado que incluía, como mínimo, tanto la lectura como la escritura.

Otro término muy utilizado es «Alfabetización en redes», introducido por McClure (1994), que lo definía como «la capacidad de identificar, acceder, y utilizar la información electrónica

procedente de la red». Parece diferenciarse poco del concepto de alfabetización en Internet.

McClure propone como componentes básicos de la alfabetización en redes los siguientes conocimientos y destrezas:

- una noción de la variedad de recursos en red y sus posibles usos;
- una comprensión del papel de la información en red y de sus usos en la resolución de problemas y en las ‘actividades básicas de la vida diaria’;
- un conocimiento del sistema que genera, gestiona y proporciona la información en red;
- recuperación de tipos específicos de información a través de las redes;
- manipulación de la información en red; combinaciones, perfeccionamiento, potenciación de su valor;
- uso de información en red para ayudar a tomar decisiones tanto relacionadas con el trabajo como personales.

### ***Enfoques para una alfabetización mediática***

En los últimos años, se han realizado grandes esfuerzos para describir y conceptualizar las habilidades cognitivas que los usuarios emplean en entor-

nos digitales (Burnett y McKinley, 1998; Cothey, 2002; Hargittai, 2002a, 2002b; Wang et al, 2000; Zins, 2000). Desafortunadamente, estos esfuerzos suelen ser locales, centrados competencias seleccionadas y, a menudo, se limitan a la búsqueda de información (Marchionini, 1989; Zins, 2000), por lo que no se cubre la totalidad del alcance de la alfabetización mediática.

En este sentido, el discurso de Gilster provoca cierto avance. Sin emplear listas sistematizadas y detalladas de componentes y competencias, señala que la adquisición de la alfabetización digital para Internet incluye el dominio de un conjunto de habilidades centrales:

- La capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que él iguala al pensamiento crítico, la llave para lo cual está en «hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación».
- Destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial.
- Destrezas de construcción del conocimiento; construir un «conjunto de información fiable» proveniente de diversas fuentes, con la «capacidad de recoger y evaluar tanto el

hecho como la opinión, a ser posible sin sesgo».

- Habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en Internet.
- Gestión del «flujo de multimedia», utilizando filtros y agentes.
- Creación de una «estrategia personal de información», con selección de fuentes y mecanismos de distribución.
- Concienciación acerca de la existencia de otra gente y una disponibilidad facilitada [a través de las redes] para contactar con ella y debatir temas o pedir ayuda.
- Capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información.
- Valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido.
- Precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces de hipertexto.

Por otra parte, la propuesta de Eshet-Alkalai (2004, 2005), trata de tener una orientación más práctica. Este marco se compone de cinco tipos de habilidades de alfabetización, que comprende los tipos más significativos de competencias que los usuarios em-

plean al trabajar significativamente y con eficiencia en entornos digitales: a) la alfabetización foto-visual, b) alfabetización de la reproducción, c) la alfabetización informacional, d) la alfabetización hipermedia, y e) la alfabetización socio-emocional.

Desde una visión más crítica, existe acuerdo en identificar dos estrategias principales en la interpretación de la alfabetización digital: una estrategia conservadora y otra escéptica. Desde la primera se acepta que se trata con una serie diferenciada de habilidades. Este enfoque parte de un análisis exhaustivo de las habilidades implicadas y su naturaleza, sus interrelaciones, para concluir en una definición de las implicaciones para el desarrollo educativo y tecnológico.

La segunda estrategia parte de la hipótesis de que más allá de la lista de competencias digitales se encuentra algo mucho más profundo, identificándose dos versiones de este escepticismo. La primera sostiene que los diferentes conjuntos de habilidades de alfabetización digital en realidad representan diferentes estilos de aprendizaje (en términos de Dunn y Dunn, 1993), inteligencias (en el sentido acuñado por Gardner (1993), o tipos de personalidad (Briggs y Myers, 1987; Cattell et al., 1970). Esta estrategia sostiene que en realidad hay dos cate-

gorías diferentes de «habilidades», que son lógicamente y empíricamente incompatibles y, de hecho, representan dos culturas diferentes. Se relaciona con el trabajo de escritores como Tapscott (1998) y Negroponte (1995), que se refieren a la cultura digital, por una parte, y la cultura basada en libros, por otra, abarcando diferentes epistemologías y valores. Desde esta segunda versión más radical y profunda, la alfabetización digital se ve como la transición de las sociedades occidentales del libro basado en la cultura racional e individualista a la digital, audiovisual, cultura caracterizada por la saturación o la desintegración del yo. Se podría decir que, si bien la primera aproximación ingenua o conservadora se basa en la adhesión incondicional al discurso actual, los dos enfoques escépticos son en realidad intentos de deconstrucción de tal discurso y su reducción a supuestos básicos más lógicos.

### ***Medidas de impulso para la evaluación de la competencia mediática***

Estamos asistiendo a un consenso internacional respecto a la necesidad de evaluar la competencia mediática y desarrollar procesos de alfabetización. Organismos internacionales tales como la Comisión Europea<sup>5</sup>, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza para las Civilizaciones) están apoyando con la

necesidad urgente de un desarrollo mundial, coherente y sostenible en educación mediática.

Algunos de ellos han diseñado instrumentos consensuados, como por ejemplo el «kit de Educación en Medios» y el «Currículo de formación del educador en medios y alfabetización comunicativa» de la UNESCO, la Carta Europea para la Alfabetización Mediática y el apoyo de la Alianza de las Civilizaciones en la Educación en Medios, mediante congresos y publicaciones. La Declaración de Grunwald (1982), la Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida (2005), así como la Agenda de París para la Educación en Medios (2007) constituyen opciones que definen el futuro y requieren estrategias e investigaciones que se puedan compartir, probar y adoptar para un verdadero cambio social.

Las Recomendaciones de la Comisión Europea, del 20 de agosto de 2009, «sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente» establecen, entre otros, los siguientes propósitos:

(7) Establecer un conjunto de pruebas en las que puedan basarse los criterios



para la evaluación de la alfabetización mediática.

(11) Capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos.

(12)... Habilidades analíticas que permitan un mejor entendimiento intelectual y emocional de los medios de comunicación digitales.

(13)... Aumentar la concienciación de los ciudadanos sobre las múltiples formas de mensajes difundidos (programas, películas, imágenes, textos, sonidos, y web divulgados por diferentes medios) por los medios con se pueden encontrar en su vida diaria.

(14) Concienciación acerca del patrimonio audiovisual europeo y las identidades culturales.

(21)... Conciencia de los riesgos relacionados con la difusión de los datos personales en el entorno en línea.

(21)... Mejora del uso de los motores de búsqueda.

(22) Concienciación sobre los derechos de autor

(23) Tratamiento de datos personales en las redes de información y comunicación, particularmente con el fin de proporcionar ofertas ajustadas al perfil de los consumidores, y las dificultades

que esto plantea para la protección de la información personal y el respeto de la privacidad.

En España, en los últimos años se ha producido un aumento de planteamientos en este campo de estudios. A iniciativa del Consejo Audiovisual de Cataluña y coordinados por Joan Ferrés, en 2005, un grupo de expertos españoles y latinoamericanos elaboran un documento-base titulado «Competencias en comunicación audiovisual», con una ya primera y sistemática aproximación al concepto de «competencia comunicativa», como la «capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla».

### ***El contexto del estudio: los programas universitarios de personas mayores***

Desde los años 60, en el contexto norteamericano y desde los 70 en Europa, se abre un abanico de posibilidades culturales y educativas destinadas a la educación de adultos (Orte, 2006). En España, a partir de la década de los 90 se crean los Programas Universitarios



para Mayores en las universidades. Estos programas se constituyen como eje clave de la estrategia europea para el avance y la consolidación del Aprendizaje Permanente (Comisión Europea, 2006).

El proyecto AEPUMA (2007), de la Universidad de Alicante, define los Programas Universitarios para Mayores como aquellas ofertas educativas, dirigidas preferentemente a personas mayores de 50 años, en las que participa la universidad.

Los fines sociales y formativos que comparten estos programas son (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004):

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento, y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario para facilitar la adaptación a los cambios tecnológicos y la integración socio-cultural.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de saberes, experiencias, actitudes y valores.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las posibilidades culturales y de ocio en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Respecto a los contenidos, cada universidad decidirá cuáles son, estableciendo un programa o plan de estudios, con validez académica oficial, pero sin eficacia profesional, puesto que no conducen a títulos oficiales (Lorenzo, 2008).

Entre los beneficios obtenidos por este colectivo, destaca Arnay (2006), la consecución de más recursos cognitivos, sociales y afectivos para su autorrealización y autoestima, lo que le permite situarse en una perspectiva personal de nuevos retos, resituar su autopercepción social y personal y sus posibilidades de acción social crítica.

Por otro lado, los propios alumnos (Fernández, y Arenes, 2008), demandan de estos programas, una formación amplia y profunda, que sea capaz de entusiasmarles y motivarles, para que sepan reivindicar su status social.

Los programas universitarios para mayores suponen un reto para la universidad, en cuanto a aportar aún más beneficios a la formación que han de recibir estos mayores. Es necesario garantizar una sólida formación científica, además de desarrollar diversas competencias o habilidades personales y sociales. Para conseguirlo, las propuestas y prácticas curriculares destinadas al colectivo de mayores, debe tener en cuenta la contextualización, las necesidades, demandas y posibilidades de mejora del colectivo (Ricoy, 2004).

La sociedad del conocimiento obliga a la universidad a, en palabras de Gázquez y Pérez (2006), acercar a los mayores a las nuevas tecnologías y diversas investigaciones demuestran las ventajas de su utilización en la educa-

ción de adultos (Barrio, Barrio y Quintanilla, 2007; Cano y Expósito, 2006; De arriba, 2008). Pero no se trata solo de formarles en el manejo de determinadas herramientas, sino que es preciso dar un paso más, y plantearse como objetivo que estos mayores sean competentes en su exposición ante los medios audiovisuales, en otras palabras, es necesario formar en competencia mediática.

Se trataría, siguiendo a Ferrés (2006), de que las personas mayores tengan la capacidad de interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales que les permita expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. O lo que sería lo mismo, los mayores han de ser capaces de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consumen y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos, que sean comprensibles y comunicativamente eficaces (Ferrés, 2007).

## Objetivos

En objetivo del trabajo que se presenta en este artículo es el proceso de pilotaje de un instrumento para la evaluación de la competencia mediática en personas mayores de 55 años en contextos de programas de formación en univer-

sidades, enmarcado en el Estudio financiado en la Convocatoria I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación con clave: EDU2010-21395-C03-03. Y para ello se toma como punto de partida el documento-base mencionado

en el que se recogen las siguientes dimensiones (Ferrés y Aguaded, 2011):

- **Estética:** En esta dimensión se evalúa la capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales que poseen los encuestados, desde el punto de vista de la innovación formal, la temática y la educación del sentido estético, así como la relación que puedan establecer con otras formas de manifestación mediática y artística.
- **Lenguaje:** Esta dimensión abarca el conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual así como la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Del mismo modo, hace referencia a la capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva de la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros (Ferrés, 2006).
- **Ideología y valores:** Esta dimensión comporta la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales que, como representaciones de la realidad, son por-

tadores de ideología y de valores; así como el análisis crítico de dichos mensajes, entendidos como expresión y soporte de los intereses, las contradicciones y los valores de la sociedad (Ferrés, 2006).

- **Recepción y audiencia:** En esta dimensión se evalúa los conocimientos de las personas encuestadas sobre el proceso de recepción de mensajes audiovisuales, el reconocimiento como audiencia activa capaz de ejercer sus derechos y deberes y sobre los procedimientos que utilizan los profesionales de la comunicación a la hora de medir las audiencias.
- **Tecnología:** La dimensión de la tecnología hace referencia a los conocimientos que tienen las personas sobre el manejo de herramientas tecnológicas sencillas involucradas en la comunicación audiovisual.

**Producción y programación:** En esta dimensión se pretende evaluar el grado de conocimiento sobre las rutinas productivas y la organización y funcionamiento de los entes emisores de mensajes audiovisuales.

## Metodología

### 1. Prueba Piloto

La construcción del cuestionario se inicia con la revisión de los objetivos de la investigación y de las Recomendaciones de la Comisión Europea del 20 de agosto de 2009 «sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente». Tras lo cual, se procedió a revisar investigaciones basadas en la construcción de instrumentos de medida de la competencia mediática en la ciudadanía.

Como resultado de la revisión de otros instrumentos de medida se confeccionó una matriz en la que se asociaban determinados indicadores a cada una de las competencias que comprenden el listado de referencia sobre la base de seis dimensiones: lenguaje, tecnología, recepción – interacción, producción, ideología y valores, y estética.

A la revisión de otros instrumentos con el mismo fin que el propuesto, hay que añadir la triangulación de juicios en cuanto a la asignación de ítems e indicadores, respecto a cada competencia.

Todo ello dio lugar a la construcción de una versión provisional que tuvo

que ser sometida a una prueba piloto sobre una muestra de personas mayores de 60 años en el entorno de la Universidad de La Rioja.

A continuación se muestra el análisis de los resultados de la prueba piloto que sirvieron de referencia para la construcción del instrumento final a ser aplicado en la investigación.

#### 1.1. Sujetos

Para ofrecer unos resultados representativos en el pilotaje de la muestra riojana de personas mayores de 60 años (como en la investigación nacional) se ha seleccionado una muestra atendiendo a las variables: Género del entrevistado (hombre o mujer) y nivel de estudios cursados (primarios, secundarios y universitarios) y que se distribuyen de la forma siguiente:

1. En cuanto al género, la muestra tiene 10 mujeres y 7 hombres.
2. En cuanto al nivel de estudios la muestra está formada por: 6 cuestionarios realizados por entrevistados con estudios primarios, 6 cuestionarios realizados por entrevistados con estudios secundarios y 5 cuestionarios realizados por entrevistados con estudios universitarios.

3. Todos los entrevistados están jubilados y los ingresos oscilan ente 600 euros y 2400 euros.
4. Todos los participantes conviven en sus hogares con familiares.
5. Ninguno de los encuestados con estudios primarios han recibido formación en comunicación audiovisual.
6. Entre los entrevistados con estudios secundarios algunos dicen haber

asistido a talleres, conferencias o cursos y formación especializada.

7. En cuanto se refiere a los encuestados con estudios universitarios, tres de ellos responden haber asistido a talleres, conferencias o cursos y formación especializada y el resto confiesa no haber recibido formación en comunicación audiovisual.

## 1.2. Resultados

**Cuadro nº 1. Proceso de adecuación de ítems según dimensiones y competencias**

LENGUAJE. Ámbito de la recepción y la interacción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Conocimiento de los distintos códigos que intervienen en el lenguaje mediático.	<p>9. Valora del 1 al 5 la importancia que tienen en tu quehacer cotidiano los siguientes medios:</p> <p>11. Ponga una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adecua al título siguiente: está pensativa, triste, abstraída</p> <p>FUENTE: Competencia mediática. ITE. MEC, 2011. (Ítem número 13)</p> <p>12. ¿Cuál estos dos anuncios le gusta más desde un punto de vista artístico? Indique el mayor número de razones, en el anuncio que más le guste</p>	<p>9. La máxima valoración la reciben: la prensa escrita, la televisión, radio, el teléfono móvil, si bien, algunos de los entrevistados que poseen estudios medios valoran alto su uso de internet y redes sociales</p> <p>11. Ningún encuestado responde correctamente</p> <p>12. Generalmente las respuestas apelan a las emociones que transmite el anuncio y a lo fácil de ser entendido. Si bien, a medida que progresamos en el nivel educativo del entrevistado, también aumenta el número de argumentos.</p>	<p>La aplicación de estos ítems permite conocer el uso, a nivel de consumo, que hacen de los distintos medios y sus lenguajes. Asimismo, se pone de manifiesto la ausencia de conocimientos sémicos sobre los medios que usan.</p> <p>Todos los ítems se responden, independientemente de que algunos de ellos resulta especialmente completo. En consecuencia, se mantienen los ítems</p>

Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.	<p>10. ¿Cuál dirías que es el motivo de elegir uno u otro medio? Señala lo que corresponda.</p> <p>13. Clasifique las siguientes producciones utilizando algunas de las siguientes categorías:  FUENTE: EAVI for the European Commission. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels, October 2009</p>	<p>10. Los entrevistados con estudios primarios exponen la capacidad de informar, entretener y divertir referidos al uso de medios tradicionales como prensa, radio y TV. A medida que se avanza en el nivel de estudios aumentan la diversidad de razones relativas al uso de internet. Se omite las razones de uso que apelan a los videojuegos.</p> <p>13. Los entrevistados a medida que aumenta su nivel de estudios, aumenta el nivel de respuesta, sin que ello signifique un aumento en el nivel de aciertos.</p>	<p>El nivel de formación de los entrevistados aparece relacionado con la diversidad de medios que se utilizan. Se pone de manifiesto, en ese sentido, el aumento de las razones para el uso de internet.</p> <p>Estos ítems dan muestra de la capacidad de los entrevistados de interpretar las funciones de los diferentes géneros expresivos.</p> <p>La ausencia de respuesta apelando a las razones de uso de los videojuegos, lleva a la determinación de eliminar esta variable.</p>
Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del sentido y de la significación, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato.	<p>14. Entre las siguientes secciones de un periódico, escriba la que le corresponde a cada una de estos ejemplos:  FUENTE: EAVI for the European Commission. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels, October 2009</p>	<p>14. A medida que aumenta el nivel educativo del encuestado aumenta el promedio de aciertos.</p>	<p>El elevado nivel de respuesta permite interpretar que el ítem es adecuado, válido y debe mantenerse.</p>
Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, plataformas y modos de expresión.	<p>15. Identifique cada uno de los siguientes ejemplos con alguna de las categorías que se indican:  FUENTE: EAVI for the European Commission. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels, October 2009</p>	<p>En general, la muestra de entrevistados responde correctamente, excepto al concepto de wiki, que suelen confundir con editores de blog</p>	<p>Este ítem permite comprobar la utilidad de cada uno de los recursos utilizados en el marco de una sociedad mediática.</p> <p>El elevado nivel de respuesta permite mantenerlo como indicador que nos permite comprobar la capacidad de comprensión de los múltiples medios expresivos actuales.</p>

LENGUAJE. Ámbito de la expresión y producción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Capacidad de expresarse de manera correcta mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.	16. Identifica los siguientes atributos en los siguientes medios	A medida que aumenta el nivel educativo aumenta el conocimiento de los diferentes medios y su utilidad, si bien cometen errores sobre sistemas como el I-pod, PDA y ADSL. Fundamentalmente conocen las funcionalidades de los medios más tradicionales como la radio y la televisión.	Este ítem mide la identificación de diferentes tecnologías pero no mide la capacidad de expresión a través de los medios. En consecuencia, este ítem se elimina.
Capacidad de producir mensajes utilizando de manera efectiva las características expresivas propias de cada medio	17. Señala si has realizado alguna de estas actividades  Fuente: EAVI for the European Commission. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels, October 2009	17. En general, la muestra de entrevistados no han realizado ninguna de las realizaciones expresivas a través de los nuevos medios. Sólo en algunos y escaso casos, han participado en Wikipedia.	El ítem se mantiene puesto que evidencia la falta de uso que la muestra hace de los nuevos recursos mediáticos y expresivos. No obstante, hace referencia a la competencia que se pretende medir.
TECNOLOGÍA. Ámbito de la recepción y la interacción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Habilidad para interactuar de manera significativa con herramientas que permiten expandir las capacidades mentales.	17. Indica la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades:	Entre los encuestados con estudios medios encontramos al mayor número de usuarios frecuentes de internet. En este sentido, aquellos con estudios primarios recurren diariamente a medios tradicionales como la lectura diaria de libros y prensa. Son muy pocos los usuarios de banca electrónica	El ítem se revela como un buen indicador de la habilidad para interactuar con diferentes medios expresivos y comunicativos.  El escaso o nulo uso de banca electrónica permite prescindir de sucesivos ítem específicos para ello.
Conocimiento de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.	18. Aplicar algunas de las siguientes características (buscar información/comunicarse con amigos/crear contenidos/lectura de información) a los siguientes ejemplos	Salvo los encuestados con estudios primarios que buscan información exclusivamente en las enciclopedias, el resto tienen conocimientos de la utilidad de los diferentes medios de nueva generación.	Puede afirmarse que el ítem mide adecuadamente el conocimiento de las posibilidades que ofrecen los nuevos medios. En consecuencia, el ítem se conserva.



Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	19. En caso de que utilices internet, ¿para qué lo haces?	A medida que se avanza en el nivel de estudios de los encuestados encontramos más personas que hacen un uso diverso de Internet. En este sentido, los encuestados con estudios primarios no lo utilizan.	El ítem mide la capacidad de moverse con facilidad en un entorno mediático diverso y multimedia.
<b>TECNOLOGÍA. Ámbito de la expresión y producción</b>			
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ITEMS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>IMPLICACIONES</b>
Capacidad de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.	20. ¿Con qué aplicaciones informáticas ha trabajado?  Fuente: Señedo Valdellós, A. Enseñando a realizar videoclips musicales: Algunas reflexiones prácticas en enseñanza universitaria desde el ámbito de las competencias <a href="http://www.educacionmediatica.es/">http://www.educacionmediatica.es/</a>	También en este ítem se identifica la influencia de la formación en el encuestado. En este sentido, mientras que los mayores con estudios primarios no suelen usar aplicaciones informáticas, el resto ha realizado algunos avances con hojas de cálculo, edición de foto y vídeo, editores de texto, etc. En general, no suelen realizar ediciones audiovisuales.	Se considera un ítem con capacidad para valorar la capacidad para editar con recursos audiovisuales.
<b>PRODUCCIÓN. Ámbito de la recepción y la interacción</b>			
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ITEMS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>IMPLICACIONES</b>
Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.	21. Algunos medios de comunicación pertenecen a empresas multimedia y grupos empresariales. ¿Sabe a qué grupos empresariales pertenece cada uno de los siguientes medios de comunicación?  FUENTE: EAVI for the European Commission. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels, October 2009  22. ¿Cuáles son las dos principales fuentes de financiación para los programas de los siguientes canales?	El nivel formativo de los encuestados se relaciona positivamente con el número de respuestas acertadas.	El ítem 21 no presenta dificultades para entenderse. Mide el conocimiento que tienen los encuestados de las entidades públicas o privadas que hay detrás de cada medio, seleccionados al azar, condicionando su identidad editorial.  El ítem 22 no presenta dificultades para ser respondido, y mide las principales fuentes de patrocinio de cada medio, seleccionados al azar, condicionando su identidad editorial.

	<p>FUENTE: "Evaluation of Media Literacy Level in Romania", Media Monitoring Agency, Annexes, June 2008)</p>		
<p>Conocimiento del marco jurídico que ampara, protege y exige al usuario de las pantallas, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento.</p>	<p>23. ¿Sabes cuál es la institución que sanciona en la actualidad las posibles violaciones de la Ley por los canales de televisión?</p> <p>FUENTE: "Evaluation of Media Literacy Level in Romania", Media Monitoring Agency, Annexes, June 2008)</p> <p>24. ¿Cuál de las siguientes normas y derechos son aplicables a los contenidos de los medios dirigidos a niños y adultos (marque con una X donde corresponda:</p> <p>25. ¿Hay alguna hora del día después de la cual los programas en los principales canales / programas de radio que se consideren no aptos para niños? ¿A qué hora es?</p> <p>FUENTE: Ofcom research, fieldwork carried out by Saville Rossiter-Base in October-December 2007</p> <p>26. ¿Cuáles, en su caso, de los contenidos siguientes cree usted que se regulan en términos de lo que puede ser mostrado en la internet?</p> <p>FUENTE: Media Literacy Audit, OFCO, May 2008</p>	<p>El grupo de encuestados apenas conoce los aspectos sobre regulación de contenidos e instituciones reguladoras y de asistencia en los medios de comunicación. El nivel educativo, en este caso, no marca la diferencia de éxito en la respuesta.</p>	<p>Aunque las cuestiones no se responden correctamente, sí existe respuesta, por lo que se mantienen los ítems propuestos, si bien, se eliminan algunos de los ítems inicialmente propuestos.</p> <p>Esta serie de ítems miden el conocimiento que tienen los encuestados de las instancias que regulan el funcionamiento de los medios de comunicación, las instancias para denunciar delitos, las limitaciones que afectan a niños y adultos, así como el tipo de contenidos regulados en internet.</p>

PRODUCCIÓN. Ámbito de la expresión y producción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales.	27. ¿Utiliza Internet para cooperar con un grupo de ciudadanos en actividades sociales o culturales? (por ejemplo: organizar unas jornadas, organizar un viaje, organizar un encuentro, etc.)	Los encuestados con estudios medios no utilizan los medios en este sentido, si bien, algunos de los que poseen estudios primarios, señalan haberlo hecho aunque apenas.	Aunque los encuestados no utilizan los medios en este sentido, la cuestión se responde por la mayoría de ellos, por tanto se mantiene, si bien, por este motivo se elimina el ítem que hace referencia al tipo de herramientas tecnológicas que utilizan.
Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados sociales	28. Para crear su propia opinión de las noticias, acontecimientos... ¿qué hace?:	No hay diferencia en función al nivel educativo, respondiendo que Responden no hacen nada y recurren a sus medio habituales de comunicación (TV, prensa, radio...)	El ítem no llega a medir la capacidad de transformación de la información para producir nuevos contenidos sociales
Capacidad de compartir y diseminar información, incrementando la visibilidad de los propios mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias.	29. ¿Tienes cuentas en alguna red social? (MySpace, Xing, Facebook, Tuenti, Google+, Hi5, Bebo, LinkedIn, YouTube, Twitter...)	Sólo algún encuestado con estudios superiores utiliza algunos de los medios 2.0 para comunicarse.	Aunque la respuesta es negativa, se conviene mantener el uso dado que se responde el ítem por la mayoría de los encuestados
Conocimiento de las posibilidades y de los riesgos que comporta hacer públicas determinadas informaciones, personales o ajenas, y desarrollo de una actitud responsable al respecto.	30. ¿Antes de introducir sus datos personales (tarjeta de crédito, correo electrónico, teléfonos, etc) en internet, a la hora de hacer una compra, descargarse algún programa, o registrarse en un servicio electrónico?  FUENTE: Ofcom research, fieldwork carried out by Saville Rossiter-Base in October to December 2007	Todos los encuestados desconfían, independientemente de su nivel académico, de Internet.	Se mide la actitud de la persona cuando se enfrenta a algunos de los riesgos de la pérdida de privacidad que presenta la Internet.

RECEPCIÓN/INTERACCIÓN. Ámbito de la recepción y la interacción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Capacidad de selección y de revisión de la propia dieta mediática, en base a unos criterios conscientes y razonables.	31. ¿Cuál es tu consumo medio en minutos por día de...?  Fuente: Temboury, M. (2008) "La dieta mediática en Iberoamérica". Notaenter. julio	La mayor cantidad de tiempo la dedican a ver la televisión y oír la radio, hasta alcanzar un máximo de cuatro horas. Los encuestados con nivel de estudios medios o superiores utilizan internet hasta un máximo de tres horas.	El ítem proporciona información sobre el tipo de medios que utiliza el encuestado, no así de los criterios que utiliza para ello.  Se eliminan los ítems que preguntan sobre los motivos para elegir los programas que normalmente consumen dado que no se responden.
Conocimiento de las implicaciones del contexto en los procesos de recepción.	32. ¿Alguna vez se ha puesto en contacto con un programa de TV, radio, periódico, revista o página web? ¿Cuál fue el motivo?	La respuesta general es negativa.	Se conserva la pregunta dado que se responde por la mayoría de los entrevistados.
RECEPCIÓN/INTERACCIÓN. Ámbito de la expresión y producción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Responsabilidad cívico-política para llevar a cabo las acciones correspondientes ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.	33. ¿Ha utilizado Internet para comunicarse con las autoridades públicas?  34. ¿Ha recurrido en este último año a las instancias oportunas para denunciar el incumplimiento de normas en materia audiovisual? ¿Cuántas?	La respuesta en general es negativa.	Aunque la respuesta es generalizadamente negativa, se mantiene el ítem dado que todos responden.
IDEOLOGÍA/VALORES. Ámbito de la recepción y la interacción			
COMPETENCIAS	ITEMS	RESULTADOS	IMPLICACIONES
Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite.	35. Para considerar que te puedes fiar de una información, ¿en qué medida tiene en cuenta cada uno de estos aspectos?:  FUENTE: EAVI for the European Commission. Study Assessment Crite-	En general, responden que atienden mucho al propietario/titular/administrador del medio de comunicación, y responden bastante en la información como tal (que se corresponda o	Mide la capacidad de cuestionar la fiabilidad de la información y estar al tanto.

	ria for Media Literacy Levels. Brussels, October 2009	no con lo que ya sabe).	
Capacidad de estimar la objetividad de las informaciones procedentes de los distintos medios.	36. ¿Se ha cuestionado alguna vez si se le ocultaba parte de una información?  40. «Cuando las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto de riesgo de ser manipulado»	En general, sí se han cuestionado la ocultación de información, si bien creen que la aportación de imágenes influye en la objetividad de la información.	Se mantiene los ítems dado que la totalidad de los encuestados responde ambos ítems.
Capacidad de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., y de analizar sus causas y consecuencias.	37. ¿Se da usted cuenta cuando los medios de comunicación utilizan estereotipos (de género, etnia, religión, discapacidad, etc.) en la información que nos transmiten?	En general, responde que sí son conscientes de la presencia de estereotipos, con la intención de manipular la mentalidad de los espectadores.	No mide la capacidad de individuo para identificar estereotipos presentes en los medios y analizar sus causas y consecuencias. Si bien, obtiene la opinión sobre la presencia de estereotipos y su influencia.
Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.	38. Indique las emociones, la ideología que subyace y los valores que transmiten las siguientes imágenes	Los entrevistados con estudios medios incluyen más emociones en las descripciones, sin que se puedan obtener conclusiones de ello.	Mide el grado de consciencia sobre los valores que subyacen en las imágenes.
<b>IDEOLOGÍA/VALORES. Ámbito de la expresión y producción</b>			
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ITEMS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>IMPLICACIONES</b>
Capacidad de producir mensajes sencillos que transmitan valores y contribuyan a la mejora del entorno social.	39. ¿Ha colaborado usted alguna vez en la creación de una campaña (o en su difusión), mediante el envío de correos a toda su lista de conocidos (o de otra manera) que cuestionen los valores o estereotipos presentes en alguna producción mediática (anuncio, campaña publicitaria, serie, etc.)?	Ni uno sólo de los encuestados responde afirmativamente a la pregunta. No han creado o colaborado en el impulso de una campaña mediática con intención social.	Mide la actitud del individuo para producir mensajes que puedan transmitir valores que, a su vez, redunden en su entorno social.  Se conserva el ítem
Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse	41. ¿Utiliza usted algún medio (e-mail, blog, etc.) para mandar mensajes, o realizar acciones, que	Los encuestados con niveles de estudios secundarios y universitarios, en general, no han	Se mide la capacidad que tiene el individuo para aprovechar, de manera responsable y comprome-

como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.	contribuyan a la mejora del entorno social en el que vive?	utilizado estos recursos, y si es el caso, sólo lo han hecho alguna vez.	tida, las nuevas herramientas de los entornos comunicativos.
<b>ESTÉTICA. Ámbito de la recepción y la interacción</b>			
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ITEMS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>IMPLICACIONES</b>
Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se comunica sino también de la manera como se comunica.	42. A la hora de decidirse por un medio, ¿tiene en cuenta solo lo que comunica o en esa elección le da valor a los aspectos formales y estéticos?	Los encuestados, en general, sólo tienen en cuenta el tema que trata, omitiendo su atención sobre aspectos estéticos.	Mide si el individuo presta atención, a la hora de elegir un medio, en los aspectos estéticos de éste.  Todos responden, por lo que se mantiene el ítem.
Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unos criterios mínimos de calidad estética.	43. A nivel de aspectos formales o estéticos ¿ha rechazado usted algún medio por no tener un mínimo de calidad estética?  44. ¿Considera que un mismo mensaje puede ser más o menos efectivo/eficaz si se refuerzan los aspectos formales (calidad del color, de la imagen, del dibujo, del papel o fondo, etc.)?	En congruencia con la respuesta anterior, responden negativamente a esta cuestión. No atienden a la calidad estética de los medios  No obstante, consideran que la estética contribuye a la eficacia del mensaje.	Mide la actitud que tiene el individuo para rechazar propuestas de medios que no sigan los correctos aspectos formales y estéticos.  Todos responden, por lo que se mantiene el ítem.  Mide la conciencia para detectar el aspecto de «refuerzo» del mensaje que tienen los aspectos formales y estéticos.
<b>ESTÉTICA. Ámbito de la expresión y producción</b>			
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>ITEMS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>IMPLICACIONES</b>
Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad.	45. Imagínese que tiene que crear un producto mediático (mensaje, blog, corto, etc.) ¿qué importancia le daría a los aspectos estéticos del mismo ?	Los encuestados con estudios primarios dejan la respuesta sin contestar. El resto consideran que tiene mucha importancia el texto, los colores, formas, sonido... En general, no discriminan entre elementos.	Mide la capacidad del individuo para discriminar los elementos que hay que articular plásticamente para la confección de productos mediáticos.  Se mantiene el ítem al ser respondido por la totalidad de la muestra.
Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.	46. ¿Qué medio utilizaría para producir un mensaje propio que facilitase la incorporación de herramientas estéticas? ¿Por qué?	Los encuestados con niveles de formación primaria consideran como mejor medio el periódico, al estar más familiarizados con este medio. Lo consideran más fácil de	Mide la capacidad del individuo para apropiarse de producciones mediáticas y utilizarlas de manera artística.

		<p>apropiar.</p> <p>El resto de encuestados consideran el uso de blog, web y cartel, por las posibilidades estéticas que ofrece y por su potencial de difusión y exposición.</p>	
--	--	--	--

*Fuente: Elaboración propia*

## Conclusiones

Como resultado del estudio piloto presentado se construye una versión definitiva para el estudio tomando en cuenta las siguientes consideraciones generales, además de las específicas comentadas en el apartado anterior:

1. El nivel de alfabetización mediática de los mayores es considerablemente baja si se tienen en cuenta el listado de competencias de partida.
2. No obstante, ello debe interpretarse en el contexto de una concepción crítica de la competencia. En otras palabras, el listado de competencias propuesto responde a un enfoque ingenuo, por lo que sería conveniente realizar estudios que permitan identificar referentes atendiendo a las identidades de los colectivos a evaluar.
3. En consecuencia, existen competencias, que debido al escaso o nulo nivel de respuesta sobre el indicador, se han suprimido de la versión definitiva.
4. En consecuencia, el número de ítems disminuye de 63 a 46, tratando así de que su cumplimentación sea más fácil y rápida, atendiendo a las sugerencias de las personas que lo cumplimentaron. La sensación de cansancio puede tener efectos que desvíen la fiabilidad de las respuestas.
5. Se evitan los ítems de doble entrada (matrices) para facilitar la respuesta.
6. El número de ítems, sigue siendo numeroso, respondiendo a las exigencias de la investigación: averiguar el nivel de competencia mediática atendiendo a las seis dimensiones presentadas.



## Referencias

- AEPUMA (2007). *Los programas universitarios para mayores en España: Análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bru-programas-01.pdf>
- Arnay, J. (2006). Las necesidades socioeducativas de las personas mayores en la sociedad actual. En Corte, C. (coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (135-173). Madrid: Editorial Dykinson.
- Barrio, J.L.; Barrio, M.L. y Quintanilla, M. (2007). Tecnología y educación de adultos. Cambio metodológico en las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 18 (1), 113-132.
- Bedmar, M.; Fresneda, M.D.; y Muñoz, J. (2004). *Gerontagogía. Educación en Personas Mayores*. Granada: Universidad de Granada.
- Blázquez, F.; Yuste, R. y Blázquez, M. (2008). Métodos alternativos para la enseñanza a personas mayores. En Palmero, M.C. (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (215-225). Burgos: Universidad de Burgos.
- Briggs, K. C., y Myers, I. B. (1987). *Myers-Briggs Type Indicator*. (1987). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Burnett, K. y McKinley, E.G. (1998). Modeling information seeking. *Interacting With Computers*, 10, 285-302.
- Cano, P. y Expósito, R. (2006). Una propuesta para el uso de nuevas tecnologías como herramientas docentes en los programas universitarios para personas mayores. En Palmero, M.C. (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones* (315-323). Burgos: Universidad de Burgos.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Plaza y Janés.
- Cattell, R. B., Eber, H. W. y Tatsuoaka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF)*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). *Comunicación de la Comisión Europea: La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006*.
- Cothey, V. (2002). A longitudinal study of world wide web users' information-searching behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (2), 67-78.
- De arriba, J.A. (2008). Aprendiendo a resolver casos reales mediante la utilización de herramientas informáticas de aprendizaje y colaboración. Estudio experimental en un contexto de formación universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2).
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3 - 6*. Allyn & Bacon: Boston.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Eshet-Alkalai, Y. y Amichai - Hamburger (2004). Experiments with digital literacy. *Cyber Psychology*, 7 (4), 425-434.
- Eshet-Alkalai, Y. (2005). Thinking skills in the digital era. In: Haward, C., Bottcher, J. V., Justice, L., Schenk, K., Rogers, P. L., Berg, G., A. (eds.) (2005). *Encyclopaedia of Distance Learning*, Vol. I (1840-1845). London, Idea Group Inc.

- Fernández, A.M. y Orenes, V. (2008). Experiencia personal y social de la influencia de los programas universitarios para personas mayores. En Palmero, M.C. (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socio-educativas, metodológicas e innovaciones* (133-140). Burgos: Universidad de Burgos.
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J. y Aguaded, J.I. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadanía en España. ITE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fotiade, N. y Popa, M. (2008). Evaluation of Media Literacy Level in Romania. Bucarest: Media Monitoring Agency.
- Gázquez, J.J. y Pérez, M.C. (2006). El reto de la disponibilidad, formación y uso de las nuevas tecnologías en los mayores universitarios. En Palmero, M.C. (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones* (325-331). Burgos: Universidad de Burgos.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Hargittai (2002a). Beyond logs and surveys: In-depth measures of people's web use skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (14), 1239-1244.
- Hargittai, E. (2002b). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7 (4), [http://firstmonday.org/issues/issue7\\_4/hargittai/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html)
- Lanham, R.A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 160-161.
- Lorenzo, J.A. (2008). Propuesta de regularización del acceso a las enseñanzas universitarias oficiales para mayores de 50 años desde los programas universitarios para personas mayores. En Palmero, M.C. (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socio-educativas, metodológicas e innovaciones* (151-164). Burgos: Universidad de Burgos.
- Marchionini, G. (1989). Information-seeking strategies of novices using a full-text electronic encyclopedia. *Journal of the American Society for Information Science*, 40 (1), 54-66.
- McClure, C.R. (1994). Network literacy: a role for libraries. *Information Technology and Libraries*, 13, 115-125.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Knopf.
- Ofcom (2007). *Media Literacy Audit. Report on UK children's media literacy*. <http://stakeholders.ofcom.org.uk/>
- Orte, C. (coord.). (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Ricoy, M.C. (2004). Claves para identificar el perfil del alumnado de la educación básica de adultos. *Enseñanza*, 22, 283-300.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Temboury, M. (2008). La dieta mediática en Iberoamérica. *Nota Enter*, 98. [http://www.mtc.gob.pe/portal/consultas/cid/Bol-etines\\_CID/36\\_JULIO/archivos/Tele/6409.pdf](http://www.mtc.gob.pe/portal/consultas/cid/Bol-etines_CID/36_JULIO/archivos/Tele/6409.pdf)
- EAVI for the European Commission (2009). Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels.

Wang, P., Hawk, W. B. y Tenopir, C. (2000). Users' interactions with World Wide Web resources: An exploratory study using a holistic approach/*Information Processing and Management*, 36, (2), 229-251.

Zins, C. (2000). Success, a structured search strategy rationale, principles and implications. *Journal of the American Society for Information Science*, 51 (13), 1232-1247.

#### ***Cita de este artículo***

Tirado Morueta, R., Hernando Gómez, A., García Ruiz, R., Santibáñez Velilla, J., y Marín Gutiérrez, I. (2012) La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación. *Icono14* 10(3), 134-158, doi: 10.7195/ri14.v10i3.211